

Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung: Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen

Wordelmann, Peter

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wordelmann, P. (2010). Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung: Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. In *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung: Stand der Wissenschaft und praktische Umsetzung* (S. 7-31). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-037w007>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0>



Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung

Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen

von: Wordelmann, Peter

DOI: 10.3278/111-037w007

Erscheinungsjahr: 2010
Seiten 7 - 31

Schlagnworte: Anforderungen, Berufsausbildung, Berufsbildung, Deutschland, Forschungsstand, Globalisierung, Internationalität, Kompetenzen, Kompetenzerwerb, Konzept, berufliche Mobilität

In dieser Einleitung wird ein Überblick über den Stand der Wissenschaft sowie die praktischen Anforderungen im Hinblick auf internationale Kompetenzen in der Berufsbildung gegeben: Zunächst werden unter der Perspektive "von der Exportorientierung über den Binnenmarkt zur Globalisierung" die Bedarfsseiten der internationalen Qualifikationen sowie die Feststellung von internationalen Kompetenzen und ihre Verankerung in den Ausbildungsvorschriften beleuchtet. Danach wird auf den Erwerb internationaler Kompetenzen durch transnationale Mobilität insbesondere in Form von Auslandspraktika eingegangen. Zuletzt werden die Forschung über internationale Berufsbildung sowie die internationale berufliche Handlungskompetenz thematisiert.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Wordelmann, P.: Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld 2010. DOI: 10.3278/111-037w007

Einleitung

Peter Wordelmann

Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen

1 Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung: von der Exportorientierung über den Binnenmarkt zur Globalisierung

Die Frage der internationalen Qualifizierung von Fachkräften (früher primär Führungskräften) in einem exportorientierten Land wie Deutschland ist nicht neu. Sie war im Wesentlichen den international tätigen (Groß-)Unternehmen überlassen. Und auch dort fand eher etwas wie „Learning by Doing“ statt. Vorrang vor dem Faktor Personal hatte das zu exportierende Produkt „Made in Germany“. International tätige Führungskräfte wurden eher nach ihrer sprachlichen und kulturellen Affinität, aber auch ihrer Mobilitätsbereitschaft, eingesetzt. Die Auslandseinsätze waren vor allem für die Karriere im Inland wichtig. Rückkehrer gaben ihre Erfahrungen weitgehend unorganisiert weiter. Dennoch gab es so etwas wie einen international aktiven Personalkörper, ohne von einer systematischen internationalen Personalentwicklung sprechen zu können.

In das Blickfeld der Bildungsforschung rückten die Fragen der internationalen Qualifizierung erst mit der Schaffung des europäischen Binnenmarktes im Jahr 1992 (vgl. dazu BAUR, WOLFF, WORDELMANN 1991), zumal dieser Prozess ein primär ökonomisch und nicht kulturell angelegter war. Es stellte sich verstärkt die Frage, wie sehr das Personal auf diese Entwicklung vorbereitet war bzw. auf zukünftige vorzubereiten wäre. Die Zunahme der mit den Produkten verbundenen Dienstleistungen, der Ausbau der (grenzüberschreitenden) Informations- und Kommunikationstechnologien bis hin zu den internationalen Verflechtungen (Produktionsnetzwerken) im Zuge der Globalisierung wirtschaftlichen Handelns führte zu einem weiteren Schub.

Mit fortschreitender Entwicklung kam auch die berufliche Bildung ins Spiel. Die Internationalisierung war auch in den Werkstätten angekommen (Ende der Neunzigerjahre). Die Internationalisierung der Berufsbildung und auch der Berufsbildungsforschung brachte vor allem zwei Dinge hervor. Erstens gab es einen sprachlichen Wirrwarr über das, was man in Deutschland unter den erforderlichen Qualifikationen oder Kompetenzen (Europakompetenz, europäische Kompetenzen, internationale Kompetenzen etc.) verstehen wollte und wie man sie zu definieren hätte. Inzwischen hat sich der Begriff der „internationalen Kompetenzen“ durchgesetzt, auch weil damit nicht nur der europäische Kontext angesprochen ist. Zum anderen gab es

erhebliche Schwierigkeiten in der internationalen Verständigung über die gängigen Begriffe wie *qualifications*, *knowledge*, *skills*, *competences*, *competencies* und im deutschen Sprachgebrauch Qualifikationen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, aber auch Kompetenzen. Diese Definitionsschwierigkeiten führten bis hin zur Infragestellung ganzer nationaler Kompetenzkonzepte (vgl. dazu STRAKA 2007). Zweitens hat aber der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) im wohlverstandenen Sinne gerade eine Basis für ein gemeinsames Verständnis und begriffliche Klarheiten geschaffen, wenn auch die Diskussionen noch nicht beendet sind. Kompetenzen sind das Kernelement des EQF (BOHLINGER 2007), der darüber hinaus Output- oder besser Outcome-orientiert ist. Auch hier besteht noch Diskussionsbedarf, insbesondere was die Probleme der Messbarkeit und Vergleichbarkeit anbetrifft. Klar ist aber auch, dass Qualifikationen nun auch im deutschen Sprachgebrauch mehr oder weniger zertifizierte Lernergebnisse darstellen sollten.

Die Bedarfsseite: das ursprüngliche Konzept der internationalen Qualifikationen¹

Bei der Beschäftigung mit den qualifikatorischen Anforderungen durch den europäischen Binnenmarkt für die Berufsausbildung wurden zunächst die Bedarfe am Arbeitsplatz in den Blick genommen. Dabei wurde ein Konzept von internationalen Qualifikationen (sie beschrieben im Gegensatz zu den individuellen Kompetenzen die Anforderungsseite) entwickelt, welches drei Dimensionen, nämlich Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen und hervorragende Fachkenntnisse beinhaltet (BUSSE, PAUL-KOHLHOFF, WORDELMANN 1997). Darüber hinaus wurde die Bedeutung der psychischen und physischen Robustheit als Bedingung für Auslandsaufenthalte herausgearbeitet. Schließlich beinhaltet das Konzept der internationalen Qualifikationen auch einen unternehmens- und gesellschaftspolitischen Auftrag. Über interkulturelles Lernen sollten auch inner- und außerbetriebliche, kulturell bedingte Konflikte gelöst werden können. Die vier Dimensionen lassen sich wie folgt beschreiben (BORCH, DIETRICH, FROMMBERGER, REINISCH, WORDELMANN 2003, 38 ff.):

Internationale Fachkompetenz setzt zunächst hervorragende berufliche Fachkenntnisse voraus. Sie sind sozusagen die Eintrittskarte für internationale Tätigkeiten. Für die Betriebe ist gerade die fachliche Kompetenz der Ausgangspunkt für internationale Einsätze und steht häufig im Zentrum personalpolitischer Überlegungen. Die Fachkenntnisse sollen sich auch auf spezielle internationale berufliche Kenntnisse beziehen, wie etwa internationale Normen, Rechtskenntnisse etc.

¹ Im Entwicklungsprozess wurde der Begriff „Qualifikationen“ ursprünglich für die Bedarfsseite, d. h. die Anforderungen der Betriebe verwendet. Inzwischen bezeichnet er europaweit mehr oder weniger zertifizierte Kompetenzen.

Fremdsprachenkenntnisse sind für berufliches Handeln im internationalen Kontext unabdingbar (vgl. dazu insgesamt TRITSCHER-ARCHAN 2008), sie stellen eine der Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen entsprechend der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates (18. Dezember 2006) dar. Die wichtigste Sprache im internationalen beruflichen Kontext ist Englisch. Daneben kann aber auch gerade die Beherrschung weiterer Sprachen einen Wettbewerbsvorteil darstellen. Das gilt vor allem für die Sprachenvielfalt in Europa (EUROPEAN COMMISSION DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE 2008).

Die Dimension der interkulturellen Kompetenz als dem dritten berufsbezogenen Aspekt internationaler Qualifikationen reicht von „im Ausland klarkommen“ über „kulturelle Neugierde“ bis hin zu hoher Verhandlungskompetenz in einer fremden Situation und Sprache. Wichtig ist auch die Fähigkeit, mit ausländischen Partner(innen), Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en auf einer gemeinsamen Ebene zu kommunizieren und zu kooperieren. Die Dimension der interkulturellen Kompetenz hat aber nicht nur eine betriebliche, sondern auch gesellschaftliche Bedeutung. Sie kann – gerade auch unter dem Verwertungsaspekt – im weitesten Sinne als Mobilitätsfähigkeit interpretiert werden. Interkulturelle Kompetenz wird schon als „Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts“ bezeichnet (INTERKULTURELLE KOMPETENZ 2007) und rückt verstärkt in das Zentrum der internationalen Personalentwicklung (BOLTEN 2007). Eine ganze Reihe von Ansätzen zur Förderung interkultureller Kompetenzen sind inzwischen auch in der Berufsbildung vorhanden (vgl. z. B. OVER, MIENERT 2006).

Jürgen Bolten geht in diesem Reader von den Möglichkeiten des World Wide Web aus, interkulturelle Kontakte zu initiieren und damit interkulturelle Lernprozesse in ungesteuerter Form anzustoßen. Darauf aufbauend beschreibt er, wie die interkulturellen Potenziale des Internets auch für gesteuertes Lernen nutzbar gemacht und zum Zweck der interkulturellen Kompetenzvermittlung eingesetzt werden können. Er verweist dabei insbesondere auf internetbasierte interkulturelle Planspiele, in denen die Teilnehmer/-innen mittels synchroner interkultureller Zusammenarbeit von Lernergruppen in verschiedenen Ländern unter Einschluss von Zeitverschiebung und ggf. Mehrsprachigkeit gemeinsam an inhaltlich offenen Projekten arbeiten. Ein Vorteil solcher Planspiele bestehe darin, dass sie bei entsprechender Konzeptualisierung alle vier Teilbereiche der interkulturellen Handlungskompetenz einbeziehen und deren ganzheitliches Zusammenspiel zu initiieren vermögen.

Aus der Praxis des Großunternehmens Airbus zeigt Mareike Hammerschmidt-Wilkens in diesem Reader die Notwendigkeit der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen schon während der Berufsausbildung auf. Dort werden im Rahmen des „Intercultural Competencies Program“ (ICP), das von den vier Airbus-Nationen gemeinsam entwickelt wurde, ausgewählte Auszubildende im 2. und 3. Lehrjahr verschiedener Berufe (Fluggerätemechaniker, -elektroniker, Kaufleute) von Airbus

in Frankreich, England, Spanien und Deutschland interkulturell geschult und sensibilisiert. Dieses Konzept ist inzwischen fester Bestandteil der Ausbildung und wird permanent weiterentwickelt.

Aufgrund der zunehmenden Globalisierung im Zusammenhang mit der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien wurde das Konzept der „internationalen Qualifikationen“ um eine vierte Dimension erweitert. Durch die Nutzung des Internets hat sich die Art und Weise, wie Geschäfte abgewickelt werden, in vielen Branchen grundlegend verändert. Sie hat häufig erst grenzüberschreitende Produktions- und -Dienstleistungen möglich gemacht. Hier kommt eine weitere Dimension – die „Netzkompetenz“ (WORDELMANN 2000) – ins Spiel. Es geht dabei zum einen um die technische Kompetenz im Umgang mit Inter- und Intranet, d. h. in der Arbeit mit Netzen. Sie ist gekennzeichnet durch prinzipielle Grenzenlosigkeit beruflichen Handelns und verlangt deshalb auch die Fähigkeit der erfolgreichen Arbeit innerhalb von Netzwerken – vom unmittelbaren persönlichen Kontakt bis hin zu vielfältigen technikbasierten Kommunikationsformen (Telefon, Internet, Videokonferenzen, aber auch spezielle fachliche Software und Software-Tools, die grenzüberschreitend genutzt werden). Zum anderen sind aber auch spezielle „Softskills“ angesprochen. Zumindest in Großunternehmen wird eine zunehmende Bereitschaft erwartet, „flexibel und mobil zu sein, einen Einsatz im Ausland nicht zu scheuen und sich in ein transnationales Netzwerk zu integrieren“ (Beitrag von Hammerschmidt-Wilkens in diesem Reader). Im weitesten Sinne gehört auch das „Lernen in Netzen“ (BÜCHTER, GRAMLINGER 2002) dazu, insbesondere dann, wenn es sich um grenzüberschreitende Formen handelt (siehe dazu den Beitrag von BOLTEN in diesem Reader).

Das Konzept der „internationalen Qualifikationen“ hatte auch immer eine gesellschaftspolitische Dimension. Diese geht gelegentlich im handlungsorientierten berufspraktischen Diskurs unter. In diesem Reader wird sie aber von Robert. W. Jahn und Raphaela Koch zurecht aufgegriffen. Sie zeigen, dass interkulturelle Kompetenz auch für benachteiligte Jugendliche relevant ist (siehe dazu auch den Beitrag von LANGE in diesem Band). Gerade diese seien aufgrund ihrer mangelnden gesellschaftlichen und beruflichen Integration verstärkt anfällig für fremdenfeindliche Gesinnungen. Deshalb sei es erforderlich, die pädagogischen Akteure aller Lernorte für die Aufgabe der Integration gesellschaftspolitischer Fragestellungen in die berufliche Bildung zu sensibilisieren und ihnen die notwendigen didaktisch-methodischen Kompetenzen zu vermitteln. Das Projekt „Xenos-Mentoren“, das sie als Best-Practice-Ansatz beschreiben, greift diese Überlegungen auf und entwickelt ein lernortübergreifendes Qualifizierungsprogramm. Auch das aktuelle Programm

IDA² (Integration durch Austausch) fördert die Mobilität von benachteiligten Jugendlichen. Damit wird insgesamt deutlich, dass der Erwerb internationaler Kompetenzen keineswegs nur ein Projekt für berufliche Eliten ist und sein sollte. Jahn/Koch weisen aber auch daraufhin, dass der häufig direkt oder indirekt formulierte Bezug interkultureller Kompetenz auf einen Verwendungskontext im Ausland (Fremdsprachenkenntnisse, Kulturstandards, Verhandlungstechniken, Informationen über das Gastland usw.) für benachteiligte Jugendliche eher von nachrangiger Bedeutung ist: „Nicht die Vorbereitung auf einen beruflichen Auslandseinsatz oder die möglichst produktive, reibungslose Zusammenarbeit mit Personen anderer nationaler Herkunft steht für sie im Fokus, sondern die Förderung ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Integration innerhalb des eigenen Landes, sodass sie in der Lage sind, mit anderen Subkulturen (Ausbilder, Lehrer, Mitschüler, Kollegen, Jugendkulturen, Geschlechtern etc.) umzugehen.“

Internationale Kompetenzen: Bedarfe am Arbeitsplatz

In den vergangenen Jahren wurden mit der – wenn auch begrenzten – Internationalisierung der Ausbildungsvorschriften der Zunahme der Internationalisierung des Wirtschaftens Rechnung getragen. Die folgenden Ergebnisse stammen aus den BIBB-IAB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen. Sie sind zwar repräsentativ, geben aber nur die gegenwärtigen persönlichen Einschätzungen der Erwerbstätigen an ihrem Arbeitsplatz wider.

In den BIBB-IAB/BAuA-Erhebungen werden die Erwerbstätigen nach den Gebieten gefragt, auf denen sie besondere Kenntnisse bzw. Fachkenntnisse und nicht nur Grundkenntnisse benötigen. In den 90er-Jahren war der Bedarf an Fremdsprachen am Arbeitsplatz noch relativ gleichbleibend. 1999 war es nur etwa jeder Zehnte, der besondere Kenntnisse in einer Fremdsprache benötigte. Inzwischen hat sich die Anwendung schon in Bezug auf Grundkenntnisse erheblich verbreitert. 2006 brauchte etwa jeder fünfte Erwerbstätige in Deutschland (22 %) mindestens Grundkenntnisse in der englischen Sprache (HALL 2007, 49). Bei denjenigen mit einer dualen oder schulischen Ausbildung waren es 2006 24 %, und in den Metall- und Elektroberufen benötigte jeder dritte Erwerbstätige fremdsprachliche Grundkenntnisse.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss beachtet werden, dass der am Arbeitsplatz genannte Bedarf an Fremdsprachen wohl nur noch bedingt als Indikator für die Internationalisierung der Anforderungen herhalten kann. Sicher ist für einen Teil der Befragten gerade die Anwendung der englischen Sprache so selbst-

2 Im Internet unter: http://www.esf.de/portal/generator/770/programm_ida.html.

verständlich geworden, dass sie dies als nichts Besonderes mehr betrachten. Insgesamt entwickeln sich die Bedarfe an internationalen Kompetenzen zunehmend dynamisch. Sie sind auch für einen großen Teil der Fachkräfte unabdingbar, nachdem sie noch in den 90iger-Jahren weitgehend nur für Führungskräfte mit universitärer Ausbildung für nötig erachtet wurden.

Kompetenzfeststellung internationaler Kompetenzen

In diesem Rahmen kann nicht auf die komplexen Probleme der Kompetenzdiagnostik und -messung im Detail eingegangen werden.³ Gerade vor dem Hintergrund der europäischen Diskussionen stellt sich diese Problematik natürlich auch für die internationalen Kompetenzen, die eine Art „Querschnittskompetenz“ darstellen. Dabei sind die einzelnen Dimensionen unterschiedlich zu betrachten.

Am ehesten findet sich für diese Fragestellungen ein Zugang im Bereich der Fremdsprachenkompetenz. In Fragen der Zertifizierung gibt es eine lange internationale Tradition, die von allgemeinbildenden Kenntnissen, z. B. TOEFL (Test of English as a Foreign Language), der eher für den universitären Bereich wichtig ist, oder das CertiLingua Exzellenzlabel für mehrsprachige europäische und internationale Kompetenzen⁴, das im schulischen Bereich (siehe auch GAUPP 2007) angesiedelt ist, bis inzwischen auch zu den beruflichen Fremdsprachenkenntnissen reicht. Durchaus interessant auch für den beruflichen Bereich ist das „Common European Framework of Reference for Languages“ (CEFR), das 2001 vom Europäischen Rat zur Anwendung in Europa empfohlen wurde. Der CEFR hat insgesamt 6 Niveaus und wird auch für den Europass verwendet.⁵ Im Bereich der beruflichen Bildung wird in Deutschland das KMK-Fremdsprachenzertifikat⁶ als Zusatzqualifikation angeboten, das mit dem CEFR kompatibel ist. Es wurde 1998 eingeführt, wird nahezu ausnahmslos in Englisch abgelegt und hat inzwischen eine Größenordnung von rund 30.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Schuljahr erreicht. Es besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Dabei werden unterschiedliche Berufsgruppen berücksichtigt.

Problematischer erscheint die Kompetenzfeststellung für den Bereich der „interkulturellen Kompetenz“, weil hier die Begrifflichkeiten unklarer, die Dimensionen „weicher“ sind und damit Standardisierungen an ihre Grenzen stoßen. Sie reichen bis in den Bereich der Persönlichkeitsmerkmale hinein. So wird z. B. die Ansicht vertreten, dass bestimmte Gruppen (z. B. Migrantinnen und Migranten) vor dem

3 Zur Vielfalt der Problematik speziell zum berufsbildenden Bereich vgl. z. B. FRANKE (2005) und KOMET-Konsortium (2008).

4 Im Internet: www.certilingua.net.

5 Im Internet: <http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/en>.

6 Im Internet: <http://kmk-fremdsprachenzertifikat.lernnetz.de/handr/rr.htm>.

Hintergrund ihrer Herkunft und Sozialisation sozusagen „per se“ über interkulturelle Kompetenzen verfügen (SETTELMAYER, HÖRSCH 2009). Einen interessanten Ansatz verfolgt das European Language Competence (ECL⁷), das gemeinsam mit der IHK des Saarlandes einen IHK-Zertifikatslehrgang „Intercultural Competence in English“ (ICE) entwickelt hat. Der Lehrgang zielt auf eine Integration von Fremdsprachen- und interkultureller Kompetenz ab und enthält erprobte Testverfahren.

Überhaupt keine Erfahrungen gibt es hinsichtlich der „Netzkompetenz“, sieht man einmal von den eher eingeschränkten Zertifikaten aus dem IT-Bereich ab (Europäischer Computerführerschein, ECDL⁸). Was die internationale Fachkompetenz anbetrifft, so stellen die Prüfungsvorschriften durchaus ein Instrument zur Kompetenzfeststellung dar. Für die Dimension der „internationalen Fachkompetenz“ bestehen daher kaum Probleme. Die Intensität in Bezug auf die anderen Dimensionen hält sich aber gerade in der Thematik „internationale Kompetenzen“ in Grenzen. Die folgenden Ausführungen geben einen kurzen Überblick.

Internationale Kompetenzen in den Ausbildungsvorschriften

Als Folge der Bedarfe an den Arbeitsplätzen hat den letzten Jahren die Bedeutung von internationalen Kompetenzen in den Ausbildungsordnungen zugenommen. Hinsichtlich der Fremdsprachenkompetenz gibt es im Wesentlichen folgende Formulierungen:

- Beschreibungen, Informationen und Texte in der Fremdsprache auswerten und verfassen
- Fremdsprachliche Fachbegriffe verstehen und Fachsprache mündlich und schriftlich anwenden
- (einfache) Kundengespräche und Beratung in der Fremdsprache führen können

Bei der internationalen Fachkompetenz spielen folgende Formulierungen/Begriffe eine Rolle:

- Kenntnisse ausländischer und internationaler/transnationaler branchenbezogener gesetzlicher Grundlagen, geografischer Verortungen, technischer Regelwerke und Wirtschafts- und Sozialsysteme
- Kenntnisse ausländischer und internationaler/transnationaler Verkehrsverbindungen und Infrastrukturen
- Kenntnis internationaler Märkte
- Internationaler Zahlungsverkehr etc.

7 Im Internet: <http://www.elc-consult.com>.

8 Im Internet: <http://www.ecdl.de>.

Hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz im engeren Sinne tauchen in Ausbildungsordnungen folgende Formulierungen auf:

- Teamarbeit in internationalen Teams
- Umgang mit Personen aus anderen Kulturkreisen, Personen ohne Papiere, Asylbewerbern, Abgeschobenen
- Berücksichtigung bedeutsamer politischer, wirtschaftlicher, kultureller und historischer Gegebenheiten
- mit in- und ausländischen Geschäftspartnern kommunizieren, „interkulturelle Verhaltensunterschiede“, Mentalitäten, Kultur, Religion
- Umgang mit ausländischen Kunden

Unter der Dimension Netzkompetenz werden bisher die spezifischen internationalen Komponenten nicht berücksichtigt, jedoch werden u. a. folgende allgemeine Formulierungen gebraucht:

- Nutzung von weltweiten Netzen, z. B. Internet
- DV-Anwendungen, z. B. Internetseiten
- Datenbanken und Datennetze benutzen
- Nutzung von Datennetzen und Kommunikationssystemen
- Nutzung von Diensten und Netzen für den Informationsaustausch
- Verkauf online

Im kaufmännischen Bereich (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006; FROMMBERGER 2004) sind die Kaufleute im Groß- und Außenhandel und die Reiseverkehrskaufleute beispielhaft. Bei der Fremdsprachenkompetenz werden detaillierte Anforderungen daraufhin formuliert, welche berufsbezogenen Tätigkeiten die Absolventen auch in einer Fremdsprache durchführen können müssen (z. B. fremdsprachige Lieferanteninformationen auswerten, fremdsprachige Offerten erstellen oder fremdsprachige Warendokumente erklären). Die Fremdsprache besitzt in diesem Beruf in der Fachrichtung Außenhandel auch Prüfungsrelevanz. Bei den Reiseverkehrskaufleuten sind die Anforderungen im Hinblick auf Fremdsprachenkompetenz nicht so hoch wie im Groß- und Außenhandel. So müssen Reiseverkehrskaufleute in der Lage sein, die Fremdsprache zu Korrespondenz und Kommunikation zu nutzen, fremdsprachige Informationsmaterialien auszuwerten und fremdsprachige Fachbegriffe zu benutzen. Für die Abschlussprüfung spielt die Fremdsprache jedoch keine Rolle. Die Erforderlichkeit einer zweiten Fremdsprache, wie z. B. in den Niederlanden, ist im Übrigen bei keinem Beruf explizit enthalten.

Internationale Fachkompetenzen sind sowohl bei den Groß- und Außenhandelskaufleuten (Fachrichtung Außenhandel) als auch bei den Reiseverkehrskaufleuten prüfungsrelevant und spielen in den Ausbildungsordnungen eine wichtige Rolle.

Im Außenhandelsbereich handelt es sich dabei vor allem um umfassende Kenntnisse im Zusammenhang mit Außenhandelsgeschäften und Auslandsmärkten, bei den Reiseverkehrskaufleuten ist geografisches, politisches, kulturelles, wirtschaftliches und tourismusbezogenes Wissen über verschiedene Zielgebiete gefragt.

Interkulturelle Kompetenzen in einem engen Sinne (d. h. Verwendung der konkreten Begrifflichkeiten Kultur, Ausland o. Ä.) tauchen in den Ausbildungsordnungen zum/r Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel („mit ausländischen Partnern kommunizieren“) und bei den Reiseverkehrskaufleuten („politische, wirtschaftliche, kulturelle und historische Gegebenheiten bei der Auswahl von Zielgebieten berücksichtigen“) auf. In einem weiteren Sinne spielen sie jedoch bei allen kaufmännischen Berufen eine Rolle, wobei quantitativ besonders die Einzelhandelsberufe auffallen. Bei diesen sind umfassende Anforderungen in Bezug auf Teamarbeit, Kooperation, Kundenorientierung, Konfliktlösung und Kommunikation formuliert. Kundenorientiertes Arbeiten und Handeln sowie Konfliktlösung besitzen zudem Prüfungsrelevanz. Bei Reiseverkehrskaufleuten ist es ebenfalls so, dass Kundenorientierung eine Anforderung ist, die in der Abschlussprüfung eine Rolle spielt. Darüber hinaus sind Kommunikation, Kooperation und Teamorientierung relevante Größen.

Anforderungen im Hinblick auf Netzkompetenz werden in einer Reihe von kaufmännischen Berufen umfangreich beschrieben. Bei den Fachleuten für Groß- und Außenhandel (Fachrichtung Großhandel) sind Informations- und Kommunikationssysteme auch ein Bereich für die Abschlussprüfung.

Auch in den gewerblich-technischen Ausbildungsberufen ist die Internationalisierung angekommen (zum Folgenden WORDELMANN 2008), wenn auch in unterschiedlicher Intensität, was die Metall- und die Elektroberufe anbetrifft. Zudem ist nur die Dimension der Fremdsprachenkenntnisse einbezogen.

In den gemeinsamen Kernqualifikationen sind internationale Kompetenzen bei den Elektroberufen deutlich stärker gefordert als bei den Metallberufen. Das betrifft auch die berufsspezifischen Fachqualifikationen mit solchen Ausprägungen wie „Systemdokumentationen und Bedienungsanleitungen, auch in Englisch, zusammenstellen und modifizieren“, „Geräte- und Systemdokumentation, auch in Englisch, zusammenstellen“, „Dokumentationen, auch in englischer Sprache, nutzen und bearbeiten“, „Systeme übergeben, Kunden, auch in englischer Sprache, in die Bedienung von technischen Einrichtungen einweisen“, „Störungsmeldungen, auch in englischer Sprache, entgegennehmen, Fehler durch Kundenbefragung eingrenzen, Vorschläge zur Störungsbeseitigung unterbreiten“, „Fachauskünfte, auch in englischer Sprache, erteilen“. Darüber hinaus wird in Teil 2 der Abschlussprüfung gefordert, „Fachauskünfte auch unter Verwendung englischer Fachausdrücke zu erteilen“.

Prüfungsrelevanz in Bezug auf internationale Kompetenzen ist bei den Metallberufen nicht vorhanden. Auch tauchen sprachliche Anforderungen in den Kern-

qualifikationen nicht auf. Bei den berufsspezifischen Fachqualifikationen werden Anforderungen wie „Informationen auch aus englischsprachigen technischen Unterlagen oder Dateien entnehmen und verwenden“ und „englische Fachbegriffe in der Kommunikation anwenden“ genannt.

Der Lernort „Berufsschule“ ist hinsichtlich der internationalen Qualifizierung nur begrenzt wirksam. Bei den Elektroberufen sind die „fremdsprachigen Ziele und Inhalte“ und bei den Metallberufen die „englischsprachigen“ mit 40 Stunden in die Lernfelder integriert (für die gesamte Ausbildungszeit). Außerdem wird als Ziel formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der beruflichen Tätigkeit inner- und außerbetrieblich mit anderen Personen, auch aus anderen Kulturkreisen, arbeiten und kommunizieren.

Dass auch im gewerblich-technischen Bereich die Bemühungen um eine internationale Qualifizierung in der Berufsausbildung voranschreiten, zeigt Markus Müller in seinem Beitrag in diesem Reader. Er beschreibt das Leonardo-Projekt MOVET (Modules for Vocational Education and Training for Competences in Europe) mit seinen transnationalen Ausbildungsmodulen für Mechatroniker in Deutschland, Dänemark und Finnland. Auszubildende erzielen hier Lernergebnisse, die im Rahmen eigens entwickelter Kompetenzfeststellungsverfahren nachgewiesen und zertifiziert werden. Eine Taxonomie-Tabelle für kognitive Prozesse und Wissensdimensionen dient als Analyseinstrument sowohl für die geplanten Lernergebnisse im Modul als auch für die nachgewiesenen Kompetenzstufen am Ende des Auslandsaufenthalts. MOVET ist noch in der Entwicklungsphase, nimmt die vier wesentlichen Ziele von ECVET in den Fokus und exploriert den Transfer des VQTS-Modells (Vocational Qualification Transfer System) in die Praxis.

2. Erwerb internationaler Kompetenzen: transnationale Mobilität

Internationale Kompetenzen und transnationale Mobilität stellen – bildlich gesehen – zwei Seiten der gleichen Medaille dar. Um grenzüberschreitend mobil sein zu können, bedarf es internationaler Kompetenzen; diese wiederum können vor allem im Ausland erworben werden. Für den Bereich der Berufsausbildung besagt § 2 Abs. 2 BBiG nicht, dass bestimmte Ausbildungsabschnitte im Ausland durchgeführt werden müssen. Prinzipiell sind alle Anforderungen, die in den Ausbildungsordnungen festgeschrieben sind, im Inland vermittelbar. Allerdings dürfte für eine Reihe von Anforderungen, die man mit „internationalen Kompetenzen“ umschreiben kann, der ausländische Lernort erheblich bessere Bedingungen bieten. Auch müssen solche „internationalen“ Anforderungen nicht unbedingt in den Ausbildungsordnungen verankert sein, um den Auszubildenden einen Auslandsaufenthalt während der Berufsausbildung zu ermöglichen, da die Ausbildungsordnungen nur Mindestanforderungen festschreiben.

Die Vermittlung internationaler Kompetenzen stellt sicherlich die primäre Motivation für die Integration von Ausbildungsabschnitten im Ausland dar, wenn auch bei längeren Aufenthalten die Fachpraxis an Bedeutung gewinnt (KRISTENSEN, WORDELMANN 2008a). Das können bis zu 9 Monate sein. Es handelt sich nunmehr um Zeiträume, die lange Zeit weitgehend als unrealistisch galten. Sie gehen auch weit über die Erfahrungen mit zwei- bis vierwöchigen Auslandspraktika hinaus, die bisher vorwiegend aus dem EU-Programm „Leonardo da Vinci“ vorliegen. Die durchschnittliche Dauer betrug 2008 im Rahmen der deutschen Leonardo-da-Vinci-Maßnahmen fünfeinhalb Wochen.⁹

Mit dem Gastbetrieb im Ausland kommt ein neuer Lernort ins Spiel, über den wenig bekannt ist. An die Lernortkooperation, ein klassisches Thema der Berufsbildung, werden deshalb neue, internationale Anforderungen gestellt. Sie betreffen vor allem die Problematik der Qualitätssicherung (siehe weiter unten sowie den Beitrag von Kristensen in diesem Band). Auch an die Auslandsaufenthalte selbst müssen erweiterte Anforderungen gestellt werden als bisher an die relativ kurzen Praktika. Dabei geht es weniger um Fragen der nationalen Anerkennung für die Ausbildung, sondern vor allem um eine entsprechende Qualität zur Sicherung des Ausbildungsziels. Das betrifft insbesondere Aufenthalte von einer mehr als vierwöchigen Dauer, bei denen die Betriebe einen Plan mit der zuständigen Stelle abstimmen müssen. Diese überwacht und fördert darüber hinaus den Ausbildungsabschnitt im Ausland in geeigneter Weise (§ 76 Abs. 3 BBiG). Hier kommt den Kammern nicht nur eine kontrollierende Funktion, sondern darüber hinaus wohl auch eine initiierende und steuernde zu.

Jörg Engelmann beschreibt in seinem Beitrag in diesem Reader beispielhaft die vielfältigen Aktivitäten der IHK München zur internationalen Qualifizierung. Diese basieren auf Befragungen und Anforderungen der oberbayrischen Unternehmen, die nicht nur auf quantitative Probleme beim Fachkräftenachwuchs hinweisen, sondern gerade auch durch eine Attraktivitätssteigerung der beruflichen Ausbildung über internationale Kompetenzvermittlung und Auslandsaufenthalte mögliche Lösungen aufzeigen. „Aber auch unabhängig von konkreten Auslandsprojekten gibt es keinen Wirtschaftsbereich, der nicht zu irgendeinem Zeitpunkt im Inland mit Unternehmen oder Produkten anderer Länder oder gerade in Oberbayern auch Kunden aus anderen Kulturkreisen (z. B. Handel, Tourismus, Verkehr etc.) in Berührung kommt. Umso entscheidender ist es aus Sicht der IHK, die internationale Qualifizierung der Mitarbeiter und der Unternehmen im Blickfeld zu haben, den Unternehmen die Notwendigkeit aufzuzeigen, sich hier zu engagieren, ihnen entsprechende Angebote zu machen und sie in ihren weiteren Umsetzungsstrategien zu unterstützen.“

9 Klaus Fahle auf der Fachtagung „Lerneinheiten internationaler Berufskompetenz“, 25./26.6.2008, Bonn, http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo_da_vinci/lerneinheiten_fahle.pdf 21-09-2008.

Kompetenzerwerb und die Dauer von Auslandspraktika

Die Dauer eines Auslandsaufenthaltes ist eine der wichtigsten Bestimmungsgrößen für dessen erfolgreiche Gestaltung (KRISTENSEN, WORDELMANN 2008a). Je länger der Aufenthalt, desto höher sind die Erwartungen an den beruflichen Kompetenzerwerb (BORCH, DIETRICH, FROMMBERGER, REINISCH, WORDELMANN 2003 sowie WORDELMANN 2000) und desto mehr muss folglich auf die Qualität geachtet werden. Insgesamt kommen mehr und vor allem neue berufspädagogische Aspekte ins Spiel.

Benjamin Barthold entwickelt in diesem Reader ein Internationales Mobilitätsmodul (Drei-Stufenmodell), in dem unterschiedliche Aufenthaltsdauern während der verschiedenen Phasen vorgesehen sind: „Auf der Stufe I wird eine Art allgemeiner beruflicher Grundbildung mit internationalem Bezug vermittelt. Die Stufen II und III sind als eine darauf aufbauende ‚internationale Fachbildung‘ anzusehen. Die erste Stufe kann außerdem genutzt werden, um die Auszubildenden auf ihre Auslands willingness und -tauglichkeit zu prüfen. Sie wird mit vier Wochen Dauer bewusst kurz gehalten. Die zweite Stufe (8 Wochen) sollte, um der Gefahr einer Überforderung der Teilnehmer vorzubeugen, frühestens im zweiten Ausbildungsjahr durchgeführt werden. Mit der Stufe III wird abschließend die Simulation von realen Bedingungen während eines Auslandseinsatzes verfolgt. Auszubildende, die diese letzte Stufe absolviert haben, stellen mit ihrem Kompetenzprofil ein Personalpotenzial dar, das für Arbeitseinsätze im Ausland prädestiniert ist. Bezüglich der Zielländer ist der kulturelle Abstand nun auf ein Höchstmaß zu erweitern, damit der Erfahrungsraum möglichst reichhaltig ist. ... Zur Erreichung der Zielsetzungen wird eine Dauer von bis zu drei Monaten vorgeschlagen.“

Im dänischen Berufsbildungssystem gibt es umfassende Erfahrungen mit längeren Ausbildungsabschnitten im Ausland. Dort kann – im Rahmen des PIU-Programms – im Extremfall die gesamte betriebliche Ausbildung als Praktikum im Ausland durchgeführt werden. Die Ergebnisse der Evaluierung im Hinblick auf die Effekte und die Qualität speziell von Langzeitaufenthalten können folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. KRISTENSEN, WORDELMANN 2008b):

- Alle Akteure stellen hinsichtlich der Ergebnisse fest, dass diese vor allem im Bereich der persönlichen Entwicklung (z. B. verbesserte Selbstständigkeit, Flexibilität usw.) liegen.
- Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs sind aus Sicht der Betriebe die interkulturellen Kompetenzen (hier einschließlich der sprachlichen Dimension) und die Entwicklung der Persönlichkeit, auch für den beruflichen Kontext, hervorzuheben.
- Die zur Qualitätssicherung eingesetzten Instrumente (insb. detaillierte Lernvereinbarungen) sind offenbar ausreichend. Seit mehr als 17 Jahren Laufzeit des Programms ist noch kein Lehrling, der – auch für längere Zeit – im Ausland war,

durch die Prüfung gefallen. Allerdings gibt es auch ein großes Maß an Vertrauen und Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren.

Susanne Klimmer weist allerdings in ihrem Beitrag in diesem Reader darauf hin, dass längere Auslandspraktika während der dualen Berufsausbildung auch auf Bedenken der Betriebe stoßen. In ihrer aktuellen Befragung von entsendenden Unternehmen in Österreich halten diese zwar auch ein Auslandspraktikum im zweiten und dritten Ausbildungsjahr für sinnvoll, allerdings nur bei einer Dauer von drei bis vier Wochen. Dabei wird der Nutzen für die Lehrlinge insgesamt höher eingeschätzt als für die Betriebe. Trotzdem halten die Betriebe diese Ausbildungsphase für wichtig, benötigen allerdings für die Organisation und Durchführung externe Unterstützung. Von Vorteil ist dabei, dass es mit dem IFA (Internationaler Fachkräfteaustausch) in Österreich eine Einrichtung gibt, die für Lehrlinge aus dem gesamten Bundesgebiet Auslandspraktika als One-Stop-Shop anbietet. IFA organisiert Auslandspraktika (Reise, Versicherung, Unterkunft, Praktikumsplatz, Sprachkurs, kulturelles Rahmenprogramm), beantragt und vergibt die dafür notwendigen Fördermittel und stellt die Anerkennung der im Ausland erworbenen Kompetenzen sicher.

Die pädagogische Dimension transnationaler Praktika

Die pädagogischen Dimensionen von Mobilität und speziell von Auslandspraktika sind – insbesondere, was die Berufsausbildung anbetrifft – lange Zeit nur rudimentär behandelt worden. Grundlegende Untersuchungen beschäftigen sich eher mit Studierenden (STADLER 1994) oder auch Führungskräften (STAHL 1998; BOLTEN 2007). Allerdings gibt es eine Reihe von Evaluierungen, die sich mit den Lerneffekten von transnationalen Praktika auseinandersetzen (z. B. WSF 2007).

Der Ausgangspunkt eines lernpädagogischen Ansatzes zur Analyse der Bedingungen des neuen internationalen Lernortes liegt in der Betrachtung von Mobilität als einem didaktischen Instrument (vgl. zum Folgenden KRISTENSEN 2004). Das Ziel der Maßnahmen liegt demnach naturgemäß in der Optimierung der Lerneffekte. Angestrebte pädagogische Effekte von Auslandsaufenthalten:

- Für die meisten jungen Menschen liegt der wichtigste Effekt in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit, die teilweise sprunghaft ist. Sie kann auch zu neuen beruflichen Orientierungen führen.
- Die Entwicklung von interkultureller Kompetenz ist ein Ziel, aber differenziert zu betrachten. Auslandsaufenthalte müssen nicht per se zu mehr Toleranz führen, sie können auch das Gegenteil bewirken.
- Das Erlernen der Sprache des Gastlandes ist ein weiteres Ziel, aber stark von den Vorkenntnissen, der Vorbereitung und auch der Dauer des Aufenthaltes abhängig.

- Das fachliche Lernen ist bei Kurzaufenthalten eher nachrangig, bei längeren aber von hoher Bedeutung. Es hängt von der Passung des Praktikums zum Praktikanten/zur Praktikantin, den Erfahrungen des aufnehmenden Unternehmens und von der Organisation und Qualität des Praktikums selbst ab (vgl. auch Abschnitt 5).

Allerdings stellen sich die speziellen Lerneffekte der Auslandsaufenthalte nicht von allein ein. Wichtige Bedingungen sind:

- pädagogischer Ansatz beim „Matching“ zwischen beruflichen Kenntnissen des Auszubildenden und Praktikumsplatz,
- pädagogische Begleitung während des Aufenthalts (Mentor/-in), wenn erforderlich,
- sprachliche, kulturelle, praktische, psychologische und pädagogische Vorbereitung,
- persönliche und pädagogische Nachbereitung.

Die pädagogische Gestaltung von Auslandsaufenthalten ist zwar bearbeitet (KRISTENSEN 2004, 77 ff.; KRISTENSEN, WORDELMANN 2008b), bedarf aber weiterer Forschungen, die sich auch auf den „neuen“ internationalen Lernort und die neuen Kooperationsformen mit den inländischen Organisationen beziehen sollten (siehe Abschnitt 3).

Umfang von Mobilitätsmaßnahmen

Generell nehmen in Deutschland jährlich rund zwei Prozent der Auszubildenden an Auslandsaufenthalten teil. Damit liegt Deutschland in etwa im europäischen Rahmen (MoVE-iT 2006, 24). Im Jahre 2008 haben rund 10.000 deutsche Auszubildende am Leonardo-da-Vinci-Programm¹⁰ teilgenommen. Eine Verdoppelung bis 2015 wird angestrebt. Die Mobilitätsanteile in der Berufsausbildung im Rahmen von „Leonardo da Vinci“ und binationalen Programmen sind seit 2002 kontinuierlich gestiegen und erreichen 2008 einen Wert von 1,6 %¹¹. Über die Mobilität außerhalb von nationalen und EU-Programmen liegen keine verlässlichen Daten vor. Es ist bekannt, dass insbesondere große Unternehmen (Automobilindustrie, chemische Industrie u. a.), aber auch international agierende KMU, etwa im Maschinenbau, einen relevanten Anteil ihrer Auszubildenden während der Ausbildung zu Tochterunternehmen oder Kooperationspartnern ins Ausland entsendet. Eine weitere relevante Zunahme ist auch durch das neue Bundesprogramm IDA (Integration durch Austausch) und die Mobilitätsberater der Kammern zu erwarten.

Knut Diekmann und Christian Sperle beschreiben in ihrem Beitrag in diesem Reader das neue Bundesprogramm einer betriebsnahen Mobilitätsberatung von

10 Das Programm ist Teil des Aktionsprogramms für Lebenslanges Lernen. Siehe dazu: Schneider (2007).

11 Im Internet: http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo_da_vinci/lerneinheiten_fahle.pdf 22-09-2008.

Auszubildenden und jungen Fachkräften. Sie gehen davon aus, dass die Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen und finanziellen Förderung alleine nicht ausreicht, um den Umfang der Mobilität relevant zu steigern. „Denn im Vergleich zu vollzeitschulischen Berufsbildungssystemen, die innerhalb der EU die Mehrheit bilden, ist der organisatorische und administrative Aufwand von Auslandspraktika für Auszubildende im dualen System ungleich größer, sind doch die – z. T. gegenläufigen – Interessen von Auszubildenden, Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen auszugleichen.“ Insbesondere herrsche bei vielen Inhabern vor allem von KMU nach wie vor eine gewisse Skepsis hinsichtlich des Nutzens (vgl. dazu auch den Beitrag von KRISTENSEN, WORDELMANN in diesem Band). Mit der am 23. November 2008 veröffentlichten ESF-Richtlinie zur „Betrieblichen Beratung zur Erhöhung der grenzüberschreitenden Mobilität von Auszubildenden und jungen Beschäftigten“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales wird Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern sowie den Kammern der Freien Berufe die Möglichkeit eröffnet, sich über einen Zeitraum von vier Jahren etwa 40 Mobilitätsberaterinnen und -berater fördern zu lassen. Ziel dieser bundesweiten Initiative ist es, über Information und Motivation der beteiligten Akteure (Auszubildende, Facharbeiter, Ausbilder und Betriebsinhaber) hinsichtlich einer Mobilitätsmaßnahme während und nach der Ausbildung zu informieren und hierfür zu motivieren sowie die Vorbereitung, Planung und Durchführung von Mobilitätsprojekten die Mobilität in Deutschland insgesamt zu erhöhen.

Europaweit wird als Langzeitziel gefordert, Mobilität für alle jungen Europäer und Europäerinnen eher zur Regel als zur Ausnahme zu machen (Report of the high level expert forum on mobility: making learning mobility an opportunity for all, 2008). Bis 2012 sollen sich mindestens 15 % aller jungen Menschen im Alter zwischen 16 und 29 Jahren an grenzüberschreitender Mobilität beteiligen. Bis 2020 soll der Anteil auf 50 % steigen; dabei sollen 3,5 % der Auszubildenden einbezogen werden.

Auslandspraktika und Qualität

Die Vermittlung von internationalen Kompetenzen in derartig komplexen Maßnahmen wirft die Frage nach der Qualität auf. Vor allem beim Erwerb interkultureller Kompetenzen wird mehr oder weniger stark – aber immer – in die Persönlichkeitsbildung der Teilnehmer/-innen eingegriffen. Hier können gewollte positive Effekte (etwa höhere Toleranz), aber auch ungewollte negative Effekte – etwa Verstärkung vorhandener Vorurteile, aber auch Überforderungen der Jugendlichen (vgl. dazu den Beitrag von Lange in diesem Band) eintreten. Mit der Sicherung von Qualität kann solchen nicht intendierten Nebeneffekten entgegengewirkt werden. Sie stellt deshalb eine unabdingbare Forderung nach Professionalität dar.

Im „Leonardo“-Aufruf für die Jahre 2005/2006 nimmt der Programmteil Mobilität erstmals eine eigenständige Stellung ein und ist nicht mehr wie bisher den Pilotprojekten untergeordnet worden. Bis zum Jahre 2013 soll die Anzahl der Entsendungen im „Leonardo“-Programm auf 150.000 im Jahr steigen. Die gewünschte Zunahme der transnationalen Mobilität soll eng mit der Qualität der Maßnahmen und Projekte verbunden werden. Die Erhöhung der Quantität soll aber nicht zulasten der Qualität erfolgen (HALLER-BLOCK 2004). Hier besteht also trotz der „Europäischen Qualitätscharta für Mobilität“ (2006) noch erheblicher Handlungsbedarf, der in Richtung der Einführung von QMS geht.

Søren Kristensen unterstreicht in seinem Beitrag in diesem Reader dieses Erfordernis und beschreibt die Strukturen eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung in der Mobilität. Dieses enthält die drei Dimensionen der Definition von Qualität, des Qualitätsbewusstseins und der Qualitätssicherung. Er verschweigt aber auch nicht die Schwierigkeiten der Transformation von Qualitätskriterien in konkrete Qualitätssicherung. Darüber hinaus fehlten detaillierte „Best-Practice“-Beispiele und vor allem Kompetenzen und Kenntnisse der pädagogischen Dimension von Mobilitätsprojekten beim betroffenen Personal.

Verstärkte Investitionen in die Qualitätssicherung u. a. durch die Weiterentwicklung und Anwendung entsprechender Instrumente werden in Zukunft Fortschritte bringen. Dazu gehört auch ein Umdenken in der Evaluierungsphilosophie. Die verstärkt geforderte Outcome-Orientierung in den Programmen verlangt auch eine pro-aktive Steuerung der Projekte, wie sie etwa im Rahmen des EU-Programms „Support for Mobility“ auf Initiative des Europaparlaments durchgeführt wurde.¹² Insgesamt muss vor allem im Rahmen der EU-Programme – trotz noch unbefriedigender Teilnehmerzahlen – eine Balance zwischen Quantität und Qualität gefunden werden. Das Qualitätsbewusstsein muss aber auch im gesamten Umfeld eines Auslandsaufenthaltes noch zunehmen. In dem Maße, in dem die Betriebe die Chancen des neuen internationalen Lernortes erkennen und sich selbst stärker – auch finanziell – engagieren, wird auch die Qualitätssicherung für Ausbildungsabschnitte im Ausland an Bedeutung gewinnen.

3. Internationale Berufsbildung und Forschung

Im Vordergrund der europäischen Bildungsdiskussion stehen die Weiterentwicklung der Kopenhagen-Strategie (vgl. THE BORDEAUX COMMUNIQUÉ 2008) und die Diskussion zur Internationalisierung der Berufsbildung auch in Deutschland. Die verstärkte Förderung der Mobilität sowie von Modellprojekten zum EQF und ECVET, deren exemplarische Erprobung DECVET (vgl. MILOLAZA, FROMMBERGER, SCHILLER, REINISCH, DIETRICH,

12 Im Internet: ec.europa.eu/education/vocational.../doc/mobilityreport_en.pdf.

MEERTEN 2008, siehe auch FIETZ, REGLIN, LE MOUILLOUR 2006) und Umsetzung im Rahmen des DQR (vergl. SLOANE 2008; HANF, REIN 2007) werden das Duale System international anschlussfähiger machen. Noch sind andere Länder weiter als Deutschland (REINISCH 2006). Zudem nimmt der Druck seitens Europa quantitativ und qualitativ zu (Report of the high level expert forum on mobility: making learning mobility an opportunity for all, 2008).

Jittie Brandsma und Jannie Roemeling beschreiben in ihrem Beitrag in diesem Reader beispielhaft die Internationalisierungsstrategie in der niederländischen Berufsbildung. Darüber hinaus entwickeln sie ein Instrument zur Identifizierung von internationalen Kompetenzen in Qualifikationsprofilen und unterstreichen damit die Bedeutung, die den internationalen Aspekten in der Berufsbildung zukommt. Diese werden systematisch in die Berufsbildungsprogramme integriert und können mit entsprechenden Anpassungen auch in anderen europäischen Ländern und Berufsbildungssystemen angewandt werden.

Die Praxis beruflichen Lernens an internationalen Lernorten ist teilweise schon sehr professionalisiert. Das gilt vor allem für kleinere Länder wie die Niederlande (REINISCH, SLOANE, EULER 2001; FROMMBERGER 2004) oder Dänemark (THE DANISH APPROACH TO QUALITY 2000), aber auch teilweise für Deutschland. Dass sich internationale Kompetenzen auch an den Lernorten in Deutschland vermitteln lassen, zumal wenn Klassen oder Belegschaften multinational aufgestellt sind, ist unstrittig (BORCH, WORDELMANN 2001), wenn auch die transnationalen Praktika den Königsweg darstellen.

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen und berufspraktischen Entwicklungen muss sich auch die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung weiter internationalisieren. Die Kompetenzforschung muss dazu beitragen, dass das Konzept der internationalen Kompetenzen operationalisierbar wird. Gerade wegen seiner hohen qualitativen Komponente darf es nicht gegenüber anderen Kompetenzbereichen ins Hintertreffen geraten. Sie muss aber auch die Verwertungsseite im Blick behalten und die internationalen Bedarfe an den Arbeitsplätzen genauer analysieren und beschreiben sowie brauchbare Projektionen erstellen, damit frühzeitig in den Ordnungsmitteln der Berufsbildung reagiert werden kann. Das bezieht sich ausdrücklich auch auf die Anforderungen an das Personal in der Berufsbildung.

Ulrike Eistert, Holger Reinisch und Claudia Weißenborn berichten in ihrem Beitrag in diesem Reader über Erfahrungen mit bilinguaalem Fachunterricht in der kaufmännischen Berufsausbildung und schließen daran Überlegungen zur Einbeziehung in die Lehrerausbildung an. Bilingualer Unterricht kann in verschiedenen Formen realisiert werden. So können auch „nur“ fremdsprachliche Elemente in den muttersprachlichen Unterricht eingefügt werden. Im Idealfall wird der Unterricht von einer Fachkraft abgehalten, die entweder die Fremdsprache als Zweitfach studiert oder über längere Zeit im Ausland gelebt hat. Da derartig qualifiziertes Lehrpersonal aber

nur in geringem Umfang vorhanden ist, wird eine Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts in der ersten Phase der Lehrerausbildung gefordert.¹³

Die Lernortforschung muss – im Gegensatz etwa zur Berufsschule (PAHL 2008) – den internationalen Lernort überhaupt erst einmal als einen wichtigen Forschungsgegenstand erkennen und in das Netzwerk der verschiedenen Lernorte der Berufsausbildung integrieren. Neue grenzüberschreitende Kooperationsformen sind erforderlich, auch unter Nutzung moderner Medien (siehe dazu SCHOPEN 2003). Um international kooperieren zu können, müssen die einzelnen Lernorte sich selbst erst einmal internationalisieren.

Christian Lange beschreibt in seinem Beitrag in diesem Reader die Internationalisierungsstrategie eines Bildungsträgers, die von einem initiiierenden Top-down-Ansatz hin zu mehr Bottom-up-Initiativen führt. Die Internationalisierung des JAW Koppelsberg über die Förderung der europäischen Mobilität war in der Anfangsphase eng verknüpft mit einem hohen, auch persönlichen Engagement der Leitungsebene. Dass Internationalisierung „Chefsache“ ist, hat sich in dieser Fallstudie bestätigt. Die Mitwirkung der Leitung an konkreten Mobilitätsmaßnahmen ist nicht nur wegen der Vorbildfunktion unabdingbar, sie trägt auch zu einem erheblichen „internationalen“ Kompetenzzuwachs auf dieser Ebene bei, ein Problem, dass für viele Organisationen ein echtes Hindernis darstellen dürfte (siehe dazu auch den Beitrag von DIEKMANN, SPERLE in diesem Band).

Darüber hinaus ist der Ausbau einer praxisorientierten Mobilitätsforschung im weitesten Sinne erforderlich, die den gesamten komplexen transnationalen Lernprozess einbezieht und dafür auch die notwendigen Daten aufbereitet. Vor allem müssen auch der Nutzen und die Erträge einer internationalen Kompetenzvermittlung – speziell von Auslandspraktika – weiter und differenziert analysiert werden, um die dringend notwendigen Praxisschübe auf den Weg zu bringen.

Søren Kristensen und Peter Wordelmann beschreiben in ihrem Beitrag in diesem Reader die Bedeutung, die KMU bei der Vermittlung von internationalen Kompetenzen und der Durchführung von Auslandspraktika zukommt. Sie stellen rund 99 % der Unternehmen in Europa und speziell in Deutschland sind sie der tragende Pfeiler der Berufsausbildung. Zugleich werden aber auch die Schwierigkeiten aufgezeigt, die gerade KMU mit einer „zusätzlichen“ internationalen Qualifizierung haben, zumal wenn sie selbst nicht international tätig sind. Am Beispiel Dänemarks wird aufgezeigt, dass sich selbst bei einer großzügigen Finanzierung auf der Basis der dort traditionell bestehenden Umlage die Mobilität in Grenzen hält. Die Kosten sind also kein entscheidendes Hemmnis, bürokratische Probleme kommen dazu,

13 Ein Spezialfall kann dabei auch die bilinguale Berufsausbildung von Migrantinnen und Migranten sein (FLIEGE, KILGUS 2008).

vor allem aber sind gerade in KMU die Auszubildenden in den fortgeschrittenen Ausbildungsjahren stark in die Arbeitsprozesse integriert, sodass schon kurze Abwesenheitszeiten zu Problemen führen können. In dem Maße, in dem internationale Kompetenzvermittlung als ein wichtiges Element der Personalentwicklung verstanden wird, können hier Verbesserungen eintreten.

Den möglichen Nutzen transnationaler Aktivitäten und Qualifizierungsprogramme für Regionen zeigen Klaus Dieter Paul, Peter Umben und Peter Wordelmann am Beispiel Berlins auf. Sie stellen eine regionale Personal- und Organisationsentwicklung in das Zentrum ihrer Überlegungen und machen damit deutlich, dass es auch regionaler Infrastrukturen bedarf, um die vielfältigen Aktivitäten zu koordinieren und die Innovationen regional nutzbar zu machen. Sie verweisen speziell auch auf den Bereich der Transnationalität im Rahmen des Operationellen Programms des Europäischen Sozialfonds für die Förderperiode 2007–2013, dem durch einen erhöhten Fördersatz eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Die regionalen Bedarfe an internationalen Kompetenzen sind vor allem abhängig von den internationalen Verflechtungen der ansässigen Großunternehmen, aber auch von KMU. In dem Maße, in dem diese ihren Bedarf nicht durch eigene Aktivitäten decken oder decken können, sind regionale Netzwerke zur internationalen Qualifizierung, eine unterstützende Infrastruktur und eine entsprechende regionale Politik- und Programmsteuerung notwendig. Die Qualitätsforschung muss die Prozesse und Bedingungen der Kompetenzvermittlung an den internationalen Lernorten überhaupt erst einmal zur Kenntnis nehmen. Dabei sollte dem beruflichen Lernen am „neuen“ internationalen Lernort gegenüber den Forschungen zur Gestaltung und vergleichenden europäischen Weiterentwicklung der Systeme mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das gilt insbesondere auch für den Faktor Personal (BAHL 2008), der verstärkt in den Blick zu nehmen und in übergreifende Qualitätssicherungskonzepte einzubeziehen ist.

Kathrin Amme und Andreas Dietrich diskutieren in ihrem Beitrag in diesem Reader das Berufsbildungspersonal als fördernden und hemmenden Faktor für die Entwicklung internationaler Kompetenzen. Sie beziehen dabei Befunde und Desiderate aus einer international vergleichenden Perspektive ein. Internationale Elemente haben bisher überhaupt nur in Deutschland expliziten Eingang in die Ausbilderqualifizierung gefunden. Die Ausbilderqualifizierung ist offenbar in einem hohen Maße von der jeweiligen Arbeitsmarktradition, der politischen und wirtschaftlichen Situation und den nationalen Rahmenbedingungen des Landes abhängig. Sie verweisen allerdings auf ein Paradoxon: „Den komplexer werdenden und zunehmend auf die Anforderungen einer internationalisierten Arbeitswelt auszurichtenden Ausbilderaufgaben steht nur eine geringe Unterstützung durch formalisierte Angebote für die Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals und folglich nur eine geringe diesbe-

zügliche Professionalität des betrieblichen Bildungspersonals gegenüber.“ Insofern besteht hier auch in Deutschland durchaus noch Handlungsbedarf.

Internationale berufliche Handlungskompetenz

Die verbreitet geforderte Intensivierung der Bemühungen um eine internationale Qualifizierung in der Berufsbildung und der Integration entsprechender Elemente in die Ausbildungsvorschriften (INNOVATIONSKREIS BERUFLICHE BILDUNG 2007) führt zu einem umfassenden berufsbildungspolitischen Ziel, das man internationale berufliche Handlungskompetenz nennen kann. Das Konzept der internationalen beruflichen Handlungskompetenz kann als Basis für die Verankerung internationaler Kompetenzen in den Ausbildungsmitteln dienen. Das methodische Rüstzeug dazu ist vorhanden (BORCH, DIETRICH, FROMMBERGER, WORDELMANN 2003, 166 ff.).

Andreas Dietrich und Holger Reinisch greifen es in ihrem Beitrag in diesem Reader auf. Dabei handle es sich bei der internationalen und interkulturellen beruflichen Handlungskompetenz um eine Erweiterung des Ziels der beruflichen Handlungskompetenz, die sich auf spezifische beruflich veranlasste bzw. im Arbeitsprozess auftretende Handlungssituationen bezieht und inzwischen für die Gesamtheit der Belegschaften bedeutsam geworden ist. Der erste Schritt der zu lösenden didaktisch-konstruktiven Aufgabe bestehe darin, die allgemeinen Konzepte der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz und der Methodenkompetenz auf die spezifischen durch Internationalität und Interkulturalität gekennzeichneten Handlungssituationen zu beziehen. An entsprechenden Konzepten herrsche in der einschlägigen Literatur kein Mangel. Der gegenwärtig stattfindende paradigmatische Wandel zu einer Kompetenzorientierung beruflichen Lernens und einer Output-Steuerung im Bildungssystem eröffne zudem die Möglichkeit, aus (internationalisierten) betrieblichen Abläufen heraus entstehende Kompetenzanforderungen an Auszubildende und Beschäftigte stärker bei der Konstruktion von Ordnungsmitteln zu berücksichtigen. „Insbesondere bei der (Re-)Formulierung von kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen kann dieser Perspektivwechsel dazu führen, dass die auch hier in den letzten Jahren im Wesentlichen curricular geführte Diskussion um die Verankerung internationaler Kompetenzelemente (Inputsteuerung) in der Berufsbildung neuen Schub erhält.“

Was allerdings die Umsetzung in der konkreten Ausbildung anbetrifft, so besteht noch erheblicher Entwicklungsbedarf. Bisher existieren in diesem Zusammenhang nur berufs- und fachspezifische Teilmodule¹⁴, die zudem häufig als Zusatzqualifikationen angeboten werden.

14 Siehe z. B. die kaufmännischen Module des EU-Projektes Connect (2007).

Frank Harbusch beschreibt in seinem Beitrag in diesem Reader „Module zur Förderung beruflicher transnationaler Mobilität in der Praxis“. Es handelt sich dabei um modulare und flexible Weiterbildungsangebote mit vier kaufmännischen Pilotmodulen für die Zielländer Großbritannien, Spanien und den Niederlanden, die bis auf ein Euregio-Modul im Rahmen des EU-Programms „Leonardo da Vinci“ erfolgreich in der Praxis getestet wurden. Alle Module wurden unter wesentlicher Mitarbeit der beteiligten Weiterbildungsträger entwickelt und um ein optionales bzw. verpflichtendes Praktikum in einem Unternehmen vor Ort ergänzt. Interessant ist bei der Implementation, dass eine zunehmende Bereitschaft der Betriebe festzustellen ist, die Kosten dafür selbst zu übernehmen.

Über die Verankerung der internationalen beruflichen Handlungskompetenz als Basisqualifikation in den Ordnungsmitteln und bestehende positive Ansätze hinaus bietet sich für die berufliche Weiterbildung die Entwicklung eines eigenständigen Moduls „internationale berufliche Handlungskompetenz“ an, das den komplexen Anforderungen gerecht wird und die einzelnen Dimensionen der internationalen Kompetenz miteinander verknüpft.

Literatur

- BAHL, Anke: Berufliches Bildungspersonal in Europa. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 5, S. 18–19
- BAHL, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld 2009
- BAUR, Rita; WOLFF, Heimfried; WORDELMANN, Peter: Herausforderungen des europäischen Binnenmarktes für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Gutachten der Prognos AG, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1991
- BERUFSBILDUNGSGESETZ vom 23.03.2005 (BGBl. Teil I, Nr. 20, 931–952)
- BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung (2006) – Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. URL: <http://www.bibb.de/de/26738.htm> 09-05-2008
- BOHLINGER, Sandra: Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (2008) Nr. 42/43, S. 112–130
- BOLTEN, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: KÜNZER, V.; BERNINGHAUSEN, J. (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt am Main 2007, S. 21–42
- BORCH, Hans; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des dualen Systems – Strategien und Forderungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 30 (2001), S. 5–10
- BORCH, Hans u. a.: Internationalisierung der Berufsausbildung. Strategien – Konzepte – Handlungsvorschläge. Bielefeld 2003
- BÜCHTER, Karin; GRAMLINGER, Franz (Hrsg.): Lernen in Netzen – Aufgaben für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ (2002) 2

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Handel(n) über Grenzen. Fachkaufleute für Außenwirtschaft ebnen transnationale Wege. Berlin 2006
- BUSSE, Gerd; PAUL-KOHLHOFF, Angela; WORDELMANN, Peter: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld 1997
- CONNECT: Cooperation without borders. Bielefeld 2007
- EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. Dezember (2006) zur transnationalen Mobilität innerhalb der Gemeinschaft zu Zwecken der allgemeinen und beruflichen Bildung: Europäische Qualitätscharta für Mobilität (2006/961/EG)
- EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. Dezember (2006) zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG)
- EUROPEAN COMMISSION DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE: Language means Business. Companies work better with languages. Recommendations from the Business Forum for Multilingualism established by the European Commission (2008). http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_en.pdf 15-05-2009
- FIETZ, Gabriele; REGLIN, Thomas; LE MOUILLOUR, Isabelle: Implementing and developing a Credit System for Vocational Education and Training. Bonn 2006. <http://www.bibb.de/de/5720.htm> 08-05-2009
- FLIEGE, Thomas; KILGUS, Martin: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Chance zur bilingualen beruflichen Erstausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 4, S. 52–53
- GAUPP, Nora: „Sprachkompetenz. Kompetenzfeststellung für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios. Deutsches Jugendinstitut, München, Wissenschaftliche Texte 1/2007
- FRANKE, Guido: Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2005
- FROMMBERGER, Dietmar: Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich. Zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden unter Einbezug einer komparativen Lehrplananalyse. Baden-Baden 2004
- HALL, Anja: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 3, S. 48 f.
- HALLER-BLOCK, Ute: Die Lernvereinbarung – ergebnisorientierte Beschreibung von Lernprozessen in Leonardo da Vinci Mobilität. Jahrestagung NA beim BIBB. Bonn/Bad Godesberg, 25. Oktober 2007
- HANF, Georg; REIN, Volker: Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Berufsbildungspolitik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 3, S. 7–12
- HERING, Ekbert; PFÖRTSCH, Waldemar; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bielefeld 2001

- INNOVATIONSKREIS BERUFLICHE BILDUNG: 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge. Berlin, 16. Juli 2007
- INTERKULTURELLE KOMPETENZ – SCHLÜSSELKOMPETENZ DES 21. JAHRHUNDERTS? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. DEARDORFF, Bertelsmann Stiftung, Bielefeld 2007
- INTERNATIONAL MOBILITY IN EDUCATION IN THE NETHERLANDS. The Dutch Ministry of Education, Culture and Science. The Hague 2006
- INTERNATIONALIZATION IN EDUCATION IN THE NETHERLANDS. The Dutch Ministry of Education, Culture and Science. The Hague 2007
- KOMET-KONSORTIUM (Hrsg.): Messen beruflicher Kompetenzen (2008). http://www.ibb.uni-bremen.de/.../Kompetenzentwicklung/Zwischenbericht_KOMET_Final.pdf 10-05-2009
- KRISTENSEN, Søren: Learning by leaving – placements abroad as a didactic tool in the context of VET in Europe. Reference publication. Hrsg. vom CEDEFOP. Thessaloniki 2004
- KRISTENSEN, Søren; WORDELMANN, Peter: Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung – Kompetenzerwerb an einem internationalen Lernort. In: bildung für europa (2008a) 10, S. 20–21
- KRISTENSEN, Søren; WORDELMANN, Peter: Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung – Kompetenzerwerb durch Qualität. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 52 (2008b) 112, S. 38–40
- KRISTENSEN, Søren u. a.: Support for Mobility. Consolidated Report (2009) EAC/44/06. http://www.ec.europa.eu/education/vocational.../doc/mobilityreport_en.pdf 15-05-2009
- MILOLAZA, Anita u. a.: Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung. Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: bwp@ 14 (2008) Berufliche Lehr-/Lernprozesse – Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft, (2008) 1–18 Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_etal_bwpat14.shtml
- MoVE-iT: A comparative study on mobility in IVET in 33 European countries. CINOP, The Netherlands. (2006) December
- OVER, Ulf; MIENERT, Malte: Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 5, S. 47–50
- PAHL, Jörg-Peter: Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Bielefeld 2008
- REINISCH, Holger: Die Dominanz schulischer Berufsbildung in den Niederlanden: Historisch-vergleichende Thesen. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Nürnberg 2000, S. 459–464
- REINISCH, Holger; SLOANE, Peter F. E.; EULER, Dietmar: Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Groningen 2001
- REINISCH, Holger: Berufliche Bildung in Europa. Entwicklungen im Vergleich. In: LISOP, Ingrid (Hrsg.): Der Europäische Qualifizierungsweg – kritische Zwischenbilanz der Deutschen Entwicklung. Frankfurt 2006, S. 87–138

- REPORT OF THE HIGH LEVEL EXPERT FORUM ON MOBILITY: Making learning mobility an opportunity for all (2008). http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf 03-10-2008
- SCHOPEN, Michael (2003): Lernortkooperation mittels Internet. http://www.bwpat.de/papers/zu_3/Lo-net.pdf 04-06-2009
- SCHNEIDER, Gabriele (2007): Lernen in Europa – EU Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen. In: Berufsbildung für Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 3, S. 27–29
- SCHRÖDER, Ulrike (Hrsg.): Blickpunkt Sprachen. Entwicklungen, Projekte, Diskussionen. Nationale Agentur Bildung für Europa. Bonn 2008
- SETTELMEYER, Anke; HÖRSCH, Karola: Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund. In: BAHL, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Qualifikationsansätze. Bielefeld 2009
- SLOANE, Peter F. E.: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens. Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld 2008
- STADLER, Peter: Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Saarbrücken 1994
- STRAKA, Gerald A.: Hat Deutschland sein Kompetenzkonzept auf dem Altar der EU geopfert? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (2008) 44, S. 4–8
- THE BORDEAUX COMMUNIQUÉ ON ENHANCED EUROPEAN COOPERATION IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING. Bordeaux, November 2008, http://www.ec.europa.eu/education/news/news1087_en.htm 07-05-2009
- THE DANISH APPROACH TO QUALITY – IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING. The Danish Ministry of Education. 2000
- TRITSCHER-ARCHAN, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten. Wien 2008
- Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 24. Juli 2007 (BGBl. Teil I, Nr. 36, 1678–1760)
- Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 23. Juli 2007 (BGBl. Teil I, Nr. 35, 1599–1672)
- WSF – WIRTSCHAFT UND SOZIALFORSCHUNG: Analyse der Wirkungen von LEONARDO DA VINCI. Mobilitätsmaßnahmen auf junge Auszubildende, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie der Einfluss sozioökonomischer Faktoren, Kerpen 15. Mai 2007
- WORDELMANN, Peter: Internationalisierung und Netzkompetenz. Neue qualifikatorische Herausforderungen durch Globalisierung und Internet. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 6, S. 3–35
- WORDELMANN, Peter: Qualifikationsanforderungen und Kompetenzentwicklung im Prozess der Internationalisierung. In: VON BEHR, Marhild; SEMLINGER, Klaus (Hrsg.): Internationalisierung kleiner und mittlerer Unternehmen. Neue Entwicklungen bei Arbeitsorganisation und Wissensmanagement. ISF. München 2004, S. 227–248
- WORDELMANN, Peter: Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung – Chancen für die Metall- und Elektroberufe. In: Lernen&Lehren 3 (2008) 91, S. 110–114

WORDELMANN, Peter: Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; KLUSMEYER, Jens; REINISCH, Holger: Akzentsetzungen in der Wirtschafts- und Berufspädagogik 2009. [Http://www.bwpat.de/profil2/](http://www.bwpat.de/profil2/)<http://www.bwpat.de/profil2/>